

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Besoins particuliers d'adultes en formation générale de base et modalités de prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes

Chercheure principale

Carine Villemagne, Université de Sherbrooke

Co-chercheur(s)

Enrique Alfonso Correa Molina, Université de Sherbrooke
Julie Myre-Bisaillon, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2009-PE-131007

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et réussite scolaires 2008-2009

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

/1/ La problématique de recherche

Pour les adultes peu scolarisés, le retour aux études ou la poursuite de celle-ci en centre d'éducation des adultes (CEA) est semé d'embûches : de multiples aspects les rendent à risques de connaître un nouvel échec scolaire. Notre recherche, à la fois descriptive et interprétative, vise ainsi à mettre en évidence les besoins particuliers des adultes en formation de base commune (1er cycle du secondaire) et les besoins de leurs formateurs, dans le but de favoriser la réussite scolaire de ces adultes. La recherche a été menée dans le plus important CEA de la Commission scolaire de Sherbrooke, dans le contexte du redéploiement de l'éducation des adultes au Québec. En effet, depuis 2002, la promotion de la formation de base auprès des adultes québécois est réalisée dans le cadre de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et du plan d'action qui l'accompagne (Gouvernement du Québec, 2002a ; 2002b). De plus en plus d'adultes poursuivent donc leurs études en Formation générale des adultes. En 2010-2011, ils étaient 199 439 adultes inscrits contre 132 601 en 2000-2001 (Voyer et coll., 2012). Offrant pas moins de dix services d'éducation des adultes, la Formation générale des adultes accueille des adultes âgés de 16 et plus, qui étudient à temps partiel, à temps plein ou à distance, et qui ont des situations de vie et des parcours scolaires tant diversifiés que caractérisés par l'incertitude (DEAAC, 2009 ; Boutinet, 1998). Le présecondaire et le premier cycle du secondaire sont les services ciblés par la recherche en raison des défis de maintien aux études mis en évidence par le Centre d'éducation des adultes, partenaire de la recherche. Pour ces deux services, les adultes de moins de 19 ans formaient respectivement 28,8% et 43,3% des effectifs en 2009 à l'échelle de la province (DEAAC, 2011). Ce contexte rapidement décrit constitue la trame de fond

de la recherche que nous avons menée.

/2/ Les objectifs de recherche

Les objectifs de la recherche sont les suivants :

- Recueillir et analyser les points de vue et les expériences d'adultes inscrits en Formation de base commune (FBC) afin de saisir les dimensions qui entrent en jeu le plus fortement dans la capacité de ces adultes de persévérer;
- Recueillir et analyser les points de vue de formateurs de la FBC afin de saisir les dimensions qui entrent en jeu le plus fortement dans la capacité de ces adultes de persévérer, et ce, au regard des défis vécus par les formateurs d'adultes.
- Croiser les résultats d'analyse des entrevues des adultes et des formateurs afin de mettre en évidence les convergences et les divergences, afin surtout de formuler les recommandations visant à favoriser la persévérance scolaire des adultes inscrits en FBC.

/3/ Le cadre théorique

La persévérance scolaire à l'âge adulte constitue une dimension de la réussite scolaire, qui elle-même renvoie à la capacité des adultes à réussir leur projet de formation. Pour les adultes, la persévérance scolaire s'inscrit dans une temporalité bien souvent associée à l'adversité, celle du passé marqué d'expériences parfois très difficiles (scolaires, familiales, personnelles, professionnelles, etc.), celle d'un présent complexe (conjuguer les différents rôles sociaux) mais aussi celle de l'anticipation d'un avenir aux formes incertaines. Plusieurs recherches récentes s'intéressent à la persévérance scolaire des adultes, et ce, dans divers contextes éducatifs (Staiculescu, 2011; Bélanger et coll., 2007). Celle de Hutchinson et ses collaborateurs (2004) présente l'intérêt d'avoir regroupé en trois grandes

catégories les dimensions entrant en jeu dans la persévérance scolaire des adultes : (1) les dimensions intrapersonnelles. La motivation interne, l'estime et la perception de soi, l'histoire personnelle, l'expérience scolaire, la santé physique et mentale, les projets de vie de l'adulte ainsi que toute autre ressource personnelle mobilisée par l'adulte font partie de ce premier type de facteurs ; (2) les dimensions interpersonnelles. Les relations avec la famille, les pairs, la communauté, le travail (employeurs) et le milieu éducatif (formateurs) font partie de ce deuxième type de facteurs; enfin (3) les dimensions institutionnelles comprennent les aspects reliés aux programmes scolaires et parascolaires, à la culture et au climat scolaire. Ce sont ces trois catégories de dimensions qui ont été explorées durant la recherche.

La recherche a fait appel à la collaboration de deux types participants³ :

a) des adultes inscrits en formation de base commune, au présecondaire ou au 1^{er} cycle du secondaire dans la discipline du français ou des mathématiques ; ils ont été au nombre de soixante-cinq.

b) des formateurs d'adultes qui enseignent au présecondaire et 1^{er} cycle du secondaire en formation de base commune aux adultes de la recherche. Ils ont été au nombre de onze.

/4/ La méthodologie de recherche

Notre recherche de type descriptif/interprétatif repose sur une épistémologie visant une compréhension riche d'un phénomène qui est ancré dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité (Savoie-Zajc, 2009, p. 337).

L'entrevue individuelle semi-dirigée a donc été la stratégie de collecte de données

³ Les critères de sélection des adultes et des formateurs sont disponibles dans le rapport complet.

choisie pour aborder la persévérance scolaire selon les expériences et le regard des adultes ainsi que selon l'expérience et le point de vue des formateurs. La recherche documentaire a complété le processus de recherche et a permis une recension et une mise à jour continue des écrits associés à notre objet de recherche.

/5/ L'analyse des données de recherche

L'ensemble des données recueillies durant la recherche a fait l'objet d'une analyse thématique au moyen du logiciel Nvivo. Des statistiques descriptives simples ont complété les analyses, en ce qui concerne les données recueillies auprès des 65 adultes.

/6/ Les résultats de recherche

Dans cette section, seuls quelques résultats clés sont exposés. À partir de ces derniers, des recommandations sont formulées. Il nous apparaît important à ce stade-ci de rappeler les dangers d'une généralisation de nos recommandations formulées ci-après, compte tenu de la nature même de la recherche réalisée. Toutefois, les gestionnaires et les formateurs des CEA du Québec pourraient y trouver des pistes d'action et de réflexion lorsqu'ils partagent les problématiques vécues dans le CEA où nous avons effectué la recherche.

6.1. Prendre au sérieux la situation de pauvreté des adultes

Les résultats relatifs aux revenus annuels des adultes de la recherche montrent que 40 % d'entre eux vivent avec moins de 10 000/an ; ils sont donc en deçà du seuil de pauvreté ; et 78,4 % d'entre eux vivent avec moins de 20 000 \$ par an, ce qui est également en deçà du seuil de faibles revenus. Ainsi, ils n'ont pas l'argent nécessaire pour se nourrir, se loger et se vêtir et donc aussi pour étudier. Ils sont pourtant soutenus pour beaucoup par les programmes d'emploi-Québec et

de l'aide sociale.

Recommandations

Repenser l'aide financière pour les adultes de la FGA⁴ :

- Régime d'aide financière aux étudiants ;
- Régime des programmes d'Emploi-Québec et d'aide sociale ;
- Fonds de soutien interne au CEA.

6.2. Des situations critiques de santé chez des adultes dont la moyenne d'âge est de 26 ans

Les résultats de la recherche mettent en évidence que 36,9 % des adultes de la recherche ont des problèmes de santé, surtout de santé physique, qui selon eux, peuvent entraver de façon importante ou ponctuelle leurs études. En ce qui concerne les problèmes de santé mentale, s'ils sont peu mentionnés par les adultes, les formateurs en font cependant état au quotidien ou lors de situations de crise.

Recommandations

Penser l'aide sanitaire à offrir aux adultes :

- Renforcement ou création de services de psychologie et d'infirmierie propres au CEA ou,
- Collaboration avec un CSSS afin de développer un service de suivi et de soutien sanitaire pour les adultes.

⁴ Notons que des organisations comme le Conseil supérieur de l'éducation ou la Mouvement québécoise des adultes en formation (pour ne citer que celles-ci), ont déjà formulé des recommandations qui vont dans le même sens.

6.3 Un projet de formation aux formes instables à mettre en cohérence avec des projets scolaires et professionnels futurs parfois mal définis

Au moment de la recherche, 50 % des adultes avait déjà apporté des modifications à leur profil de formation (ils sont au CEA depuis au moins trois mois) ; ce phénomène peut traduire une ouverture du CEA à s'adapter au rythme d'apprentissage et aux besoins des adultes ; mais il peut aussi refléter une instabilité quant au choix de carrière des adultes ou encore être le symptôme de difficultés d'apprentissage qui conduisent les adultes à vouloir se réorienter. L'analyse croisée des objectifs du profil de formation au CEA et des objectifs de formation après le CEA met par ailleurs en évidence qu'une portion non négligeable des adultes veut d'abord un DES avant d'obtenir un DEP et qu'environ 33,8 % ne savent pas exactement quel domaine de formation ou quel métier choisir.

Recommandations

- Améliorer la désirabilité sociale associée aux formations à finalité professionnelle et surtout informer sur les métiers possibles à la formation professionnelle ;
- Améliorer l'orientation scolaire des adultes en fonction d'un projet professionnel bien défini car ceux qui n'ont pas d'aspirations scolaires et professionnelles précises sont plus à risque de changer de programme ou d'abandonner, ou encore de faire des allers-retours fréquents entre de petites « jobines » et le CEA ;

6.4 Les disciplines ou domaines d'apprentissage : difficultés et besoins

Les disciplines du français et des mathématiques font l'objet de convergence de points de vue chez les adultes et les formateurs. Les mathématiques génèrent semble-t-il peu de difficultés aux adultes. Ces derniers mentionnent toutefois que l'algèbre et la géométrie leur posent des difficultés alors que les formateurs considèrent que ces dernières se situent dans la résolution de problème, et plus largement dans la « peur » des mathématiques.

En français, les adultes et leurs formateurs ont des points de vue concordants relativement aux domaines de difficultés : la grammaire, la syntaxe, la rédaction, la lecture et la compréhension de texte.. La manière dont sont exposées les difficultés interroge sur les visées d'apprentissage du français.

Recommandations

- Sortir des approches traditionnelles centrées sur l'exercisation et le code ;
- Fournir des contextes authentiques d'apprentissage en français comme en mathématiques ;
- Travailler davantage sur les processus de compréhension et de production du langage que sur la forme, qui elle, peut être soutenue par une multitude d'outils ;
- S'inspirer des approches didactiques développées pour les classes multiniveaux ;
- Travailler sur les disciplines en fonction des futurs contextes professionnels des adultes.

Les TICs. Les adultes éprouvent un besoin de se former davantage aux TICs au regard d'un futur emploi et au regard d'un contexte technologique omniprésent dont ils sont conscients. Ils ressentent que disposer d'un ordinateur, d'une connexion internet et de les utiliser sont essentiels pour ne pas être marginalisés par rapport à l'emploi.

Recommandations

- Renforcer la formation et l'accès aux TICs des adultes.

6.5 L'utilité de la formation

La perception de l'utilité de la formation chez les adultes ne fait pas l'objet d'un consensus entre adultes et formateurs. Pour les formateurs, les adultes ne perçoivent pas l'utilité de la formation au CEA alors que 66,2 % des adultes jugent que la formation est dans son ensemble utile. Ce qui est questionnant toutefois chez ces adultes, c'est qu'aucun adulte de la recherche ne mentionne la formation comme étant utile à l'obtention d'un diplôme.

Recommandations

- Améliorer la valeur perçue des apprentissages à réaliser en favorisant le transfert des apprentissages aux situations de vie des apprenants, ce qui est promu par les nouveaux programmes de la FBC. Sa mise en œuvre systématique dans les groupes – classes serait toutefois à vérifier ;
- Améliorer l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages à travers des choix didactiques et pédagogiques motivants et permettant de les soutenir dans leurs difficultés.

- Améliorer la perception de sa propre compétence et son estime de soi en mettant les adultes en situation de réussite car ils ont un passé scolaire douloureux.
- Faire que les attitudes et les attentes des formateurs et de la communauté éducative à l'endroit des apprentissages favorisent une meilleure perception de l'utilité de la formation.

6.6 Pédagogie et apprentissage à l'éducation des adultes : un nœud à résoudre

En FGA, l'approche pédagogique dite individualisée est dominante. Elle se traduit principalement par l'étude individuelle de cahiers d'apprentissage. Or, autant les adultes voient en elle, la possibilité de ne plus être stigmatisés comme « élèves à problème » et d'apprendre à leur rythme (qu'ils souhaitent rapide), autant les adultes constatent qu'ils prennent du retard dans leur calendrier. Selon eux, les cahiers d'apprentissage sont trop chargés en exercices et leur formateur manque de disponibilité pour répondre à leurs questions. Quant aux formateurs, ils considèrent qu'ils sont peu préparés à accompagner des adultes ; ils se sentent en tension par rapport à leur formation initiale et n'utilisent pas leur potentiel. L'approche individualisée est ainsi souvent source de démotivation pour les adultes comme pour les formateurs car elle est le plus souvent centrée sur l'exercice qui se réalise en solitaire.

Recommandations

Malgré les contraintes organisationnelles et les traditions des pratiques

d'enseignement-apprentissage héritées de contextes passés au moment desquels elles étaient peut-être mieux adaptées aux adultes, il est suggéré de :

- Rompre avec la stratégie unique des explications et de l'apprentissage par cahier en diversifiant les choix pédagogiques et didactiques (adaptations didactiques, pédagogie différenciée);
- Introduire une formule mixte qui conjugue les approches par projets dans des contextes authentiques (référant à des situations de vie des apprenants pour qu'ils puissent participer à la construction de leurs apprentissages) et les approches plus individualisées;
- Développer la formation continue des formateurs des CEA spécifiquement, pour l'enseignement aux adultes (andragogie), pour l'accompagnement d'apprenants ayant des retards scolaires et des difficultés d'adaptation scolaire et sociale et pour la diversification de leurs choix pédagogiques et didactiques;
- Accompagner les enseignants dans ce changement de pratique.

6.7. La gestion de classe

Diverses dimensions sont abordées par les formateurs :

- L'absentéisme est un phénomène omniprésent et lourd à gérer.
- La discipline est assurée par l'application de règlements et de codes de vie qui prévoient des « conséquences » en cas de non-respect.
- Les formateurs ont à gérer des situations de crises des adultes qui sont inégalement maîtrisées.

- Le ratio du nombre d'apprenants par classe et sa variabilité, pose problème aux adultes et aux formateurs.

Recommandations

- Organiser la gestion de classe comme une partie de l'enseignement en amont plus qu'en aval des problèmes qui peuvent se présenter, où les adultes participent aux choix de gestion de classe (plus grande autonomie et responsabilisation des apprenants) ;
- Renforcer la formation des formateurs à la gestion de crise ; mais aussi, s'il n'existe pas, développer un protocole servant de guide pour la gestion, pas à pas, de ces événements au CEA ; planifier des mesures préventives de sensibilisation à la violence et à la santé mentale ; mieux informer les adultes des services offerts au CEA ;
- Questionner le phénomène de l'absentéisme au-delà du symptôme et de l'apprenant lui-même et mettre en place à l'échelle de l'institution des mesures qui s'y rattachent ;
- Favoriser la qualité de la relation maître-élève en respectant mieux ou en diminuant le ratio d'apprenants par formateur ;

6.8. L'appartenance au CEA : pour les adultes comme pour les formateurs

Plusieurs dimensions convergent dans le discours des adultes et des formateurs en ce qui a trait à l'idée de renforcer le sentiment d'appartenance au CEA. Le sentiment d'appartenance à son milieu de formation ou de travail repose sur le fait qu'une personne se sente acceptée, respectée, incluse et soutenue par les autres personnes de son environnement. Cette appartenance induit une dimension

collective et contribue à la construction de l'identité des personnes.

Recommandations

Adultes

- Mettre à la disposition des apprenants des locaux d'études pour favoriser leur bien-être et l'étude au CEA, considéré comme un milieu de vie.
- Réorganiser le soutien aux adultes, et ce, au-delà de la sphère scolaire (plusieurs services ont été d'ores et déjà nommés).
- Améliorer l'offre des activités parascolaires en réponse aux aspirations des adultes, en mettant l'accent sur le développement des relations entre le personnel du CEA et les adultes et entre les adultes.
- Mieux informer les adultes des différents organisations ou comités (par exemple le Conseil d'établissement) qui prennent ou influencent les décisions au CEA.
- Favoriser les relations avec la direction du CEA, au-delà et en dehors de la gestion de problèmes.

Formateurs et CEA

- Favoriser la connaissance et l'appropriation du plan de réussite du CEA.
- Favoriser la participation et l'engagement des formateurs dans les activités parascolaires.

6.9 Le phénomène migrant

Dans le cadre de cette recherche, un tiers des adultes est d'origine immigrante (32,3% de notre échantillon). Certaines dimensions mettent en évidence qu'ils n'ont pas toujours les mêmes comportements ni les mêmes besoins que les apprenants d'origine canadienne.

Rappelons ainsi que les immigrants sont globalement plus scolarisés que les Canadiens. Leurs choix scolaires sont influencés par l'immigration et le contexte de celle-ci (guerres, crises, etc.). Les difficultés éprouvées en français, spécifiquement l'expression orale sont rapportées par les immigrants allophones et induisent parfois leur regroupement selon leur communauté culturelle et linguistique. Les immigrants ont spécialement besoin de maîtriser la langue pour pouvoir se faire comprendre au quotidien. Leur grande préoccupation est celle de leur intégration au pays d'accueil. En cela, leur formation au CEA est très utile. En classe, ils occasionnent très peu de gestion de classe et ont parfois tendance à être trop discrets et timide par rapport aux formateurs. Ils apprécient les contacts avec les Canadiens, toujours en vue de parfaire leur maîtrise du français et leur compréhension de la culture locale.

Recommandations

- Favoriser la communication interculturelle en classe et au CEA ;
- Développer les stratégies pour encadrer les besoins spécifiques d'apprentissage de la langue française chez les immigrants ;

- Encourager leur appartenance au CEA pour briser leur isolement (déjà mentionné) ;
- Favoriser une meilleure connaissance chez les immigrants des nombreuses ressources qui leur sont offertes dans la communauté, recommandations aussi valables pour l'ensemble des apprenants.

/7/ Pistes de solution en lien avec les résultats

La recherche qui vient de se terminer met en évidence d'importantes problématiques qui ouvrent la voie à des changements pédagogiques et didactiques pour offrir un meilleur soutien à la persévérance aux adultes. Elle ouvre la voie à l'accompagnement des formateurs pour réaliser des changements qui leur permettent de mieux supporter les adultes. L'institution scolaire ainsi que les instances gouvernementales québécoises sont également la cible de propositions pour qu'elles participent mieux au soutien des adultes dans leur projet de formation et qu'elles préparent ou accompagnent mieux les formateurs qu'elles emploient dans leurs interventions avec des adultes inscrits en formation de base commune et plus largement en formation générale des adultes. Il ne suffit pas pour les adultes de retourner aux études, il faut y rester !

Les résultats et recommandations subséquentes que nous venons de présenter concernent ainsi trois grandes échelles d'intervention.

1/ l'échelle gouvernementale

2/ l'échelle de l'institution scolaire

3/ l'échelle de l'apprentissage

Ce sont sur ces deux dernières échelles qu'il est possible de réaliser des

changements les plus rapides, même si les recommandations qui ciblent les instances gouvernementales ne peuvent être écartées de la réflexion sur la persévérance scolaire à l'âge adulte pour les plus faiblement diplômés. Par ailleurs, plusieurs recommandations sont complémentaires et résultent de changements concomitants sur plusieurs échelles à la fois.

Nos résultats suggèrent ainsi :

1. La révision de politiques et règlements (aide financière aux adultes);
2. Le renforcement de la promotion de la formation professionnelle (idée qui n'est pas nouvelle en soi);
3. L'amélioration ou la création de services de soutien dans les institutions scolaires ou dans des organisations partenaires ; un financement provincial est parfois requis.
4. Les Services d'information scolaire et d'orientation professionnelle devraient redoubler d'efforts auprès des adultes inscrits en FBC ;
5. Une plus grande prise en charge institutionnelle de certaines problématiques en soutien aux formateurs, par exemples :
 - a. Renforcer le sentiment d'appartenance au CEA des adultes et des formateurs ;
 - b. Déployer des modalités de communication et d'interconnaissances entre les différents acteurs qui fréquentent le CEA ;
 - c. Gestion plus proactive et collective de certaines problématiques comportementales (l'absentéisme, les relations interpersonnelles, la gestion de crise, etc.)

Mais surtout, il nous est apparu que ce qui se passe dans les classes est décisif dans la persévérance des adultes inscrits en FBC. La relation maître-élève, la

valeur accordée à l'apprentissage, la motivation à apprendre sont quelques-unes des dimensions que nous avons nommées. Toutefois, c'est spécifiquement la pédagogie et l'apprentissage des adultes qui nous apparaissent être le cœur de la problématique de persévérance scolaire à l'éducation des adultes, compte tenu des difficultés d'apprentissage des adultes et des caractéristiques contemporaines de ces derniers (par exemple, un rajeunissement de la clientèle adulte).

6. Il nous apparaît ainsi nécessaire de revisiter les fondements paradigmatiques et les possibilités pédagogiques et didactiques que peut offrir l'approche individualisée, en respect des attentes que les adultes nourrissent à l'endroit de la FGA. Il s'agit de diversifier les choix pédagogiques et didactiques (adaptations didactiques, pédagogie différenciée, etc.) et de favoriser l'apprentissage des adultes en contextes authentiques, en se référant aux situations de vie ou au futur contexte professionnel des adultes.

Certaines dimensions rappellent les préconisations de la Réforme éducative en FGA mais interrogent leurs réelles mises en œuvre.

Enfin, la question de la formation initiale et continue des formateurs du secteur de l'éducation des adultes apparaît être une dimension importante dans l'optique de revoir, changer et améliorer les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Cette recherche ouvre donc la voie à au moins deux pistes de recherche dont nous ferons état.

/8/ Pistes de recherche

La recherche a mis en évidence le besoin d'explorer d'autres modalités de mise en œuvre de l'approche individualisée, qui favorisent le mieux le maintien et la poursuite des études des adultes. En effet, le taux de diplomation des adultes de la FGA dépend en partie des pratiques pédagogiques ou modalités d'apprentissage qui leur sont proposées.

Il ne s'agit pas d'abandonner l'approche individualisée à la FGA mais bien de proposer de nouvelles avenues qui constituent des alternatives à l'étude des cahiers d'apprentissage. Construire un répertoire critique des pratiques individualisées de formation qui assurent le mieux la réussite et la persévérance scolaires des adultes, présente ainsi une grande pertinence et constituerait l'objectif général d'une synthèse des connaissances. Cette dernière viserait à combler un « vide » théorique et pratique dans ce domaine. Nous tenterions lorsque possible que ces pratiques soient associées à l'apprentissage des disciplines du français et des mathématiques.

Cette synthèse de connaissances pourrait ensuite ouvrir la voie à d'autres recherches de type « recherche-action-formation » pour l'expérimentation et l'évaluation de modalités d'apprentissage alternatives à celles actuellement en place au secteur de l'éducation des adultes.

/9/ Références et bibliographie

- Aqifga – association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (2013). *Recommandations de l'AQIFGA au sujet des réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les états généraux sur l'éducation*. Récupéré sur : http://www.aqifga.com/spip/img/pdf/memoire_aqifga.pdf
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*, 3^e édition. Montréal/Paris : Gaétan Morin.
- Barayandema, A. et Fréchet, G. (2011). *Les coûts de la pauvreté au Québec selon le modèle de Nathan Laurie*, Note de recherche. Québec : Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (CEPE).
- Bélanger, P., Carignan, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Rapport de recherche. Montréal, Québec : MEQ/CIRDEP.
- Bordeleau, M. et Traoré, I. (2007). *Santé générale, santé mentale et stress au Québec. Regard sur les liens avec l'âge, le sexe, la scolarité et le revenu*, Zoom santé, juin 2007, p.1-4.
- CISE – Cadre intégrateur au service des élèves (2013). *L'enseignement individualisé*. Consulté le 24 mars 2013 sur <http://cise-bslgim.education.ca/outils-de-soutien/leviers/fiche/enseignement-individualise.php>
- CSE – Conseil Supérieur de l'Éducation (2013, septembre). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Québec Qc : Gouvernement du Québec
- Drolet, A. (2013). *Quand les absences aux cours des élèves nous interpellent ! Comprendre et intervenir*. Rapport interne. Chicoutimi : UQAC. Consulté le 4 avril 2013 sur <http://constellation.uqac.ca/2020/>
- DEAAC – Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes*. Québec, ministère de l'éducation du loisir et du Sport.
- Fortin, L. Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Sherbrooke : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaires.
- Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002a). *La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Granjon, F. (2009). *Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée*. Les cahiers du numérique, 1(5), p. 19-44.
- Hackett, S. (2006). *Les TIC dans les organismes d'alphabétisation francophone du Québec : équipements, usages et besoins : rapport de recherche*. Montréal : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF).
- Huang, P. (2013). *La solidarité numérique : réponse locale à l'exclusion et redéfinition des stratégies de développement en matière de TIC*. Thèse inédite de doctorat, UQAM.
- Hutchinson, N. L., Freeman, J. G., Stock, S. A., Chan, J. S. (2004). Academic resilience: a retrospective study of adults with learning difficulties. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(1), p. 5-21.
- Lavoie, N., J-Y. Levesque, S. Aubin-Horth, L. Roy et S. Roy (2004). Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel, Rimouski, Les Éditions Appropriation.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2011). *Pleins feux sur la réussite persévérance et le raccrochage scolaire*. Revue canadienne de l'éducation, 34(4), 135-157.
- Potvin, M. et Leclerc, J.-B. (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire »*. Rapport de recherche, UQAM.
- Saint-Laurent, H. (2007). « Les 10 enjeux de l'enseignant à l'éducation des adultes », *Québec Français*, vol. 144, p. 66-67.
- Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J.-F. & Sous-comité de la Table MELS-Universités (2011). *État de la situation en matière de formation initiale universitaire des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels à l'enseignement. Constat et propositions de pistes de solution* (Rapport préliminaire). Montréal, Québec : Table MELS, Université.